

**MEMORIA, HISTORIA RECIENTE Y ESCUELA**  
**Luces y sombras en la enseñanza escolar de la última dictadura militar**

*Gonzalo de Amézola*  
*Universidad Nacional de La Plata /*  
*Universidad Nacional de Quilmes (Argentina)*

**Dictadura y políticas de la memoria**

La mayoría de los historiadores entiende que la historia reciente se ocupa de un pasado traumático aún no elaborado, cuyo problemas reaparecen obstinadamente en el presente. En el caso de Argentina, ese trauma no resuelto es consecuencia de la dictadura que se instaló en 1976 y gobernó hasta fines de 1983. Entre las heridas que dejó este régimen, la más irreparable de todas fue la “desaparición” de personas. Con el pretexto de terminar con las formaciones guerrilleras –la peronista Montoneros y la trotskista ERP–, el gobierno militar planificó una represión ilegal que seguía una secuencia de secuestro, tortura y asesinato de quienes sindicaba como “subversivos”. Esta amplia e imprecisa categoría incluía a los guerrilleros pero también a los militantes de izquierda y a todo aquel al que el régimen considerara su enemigo.

Cuando los dictadores abandonaron el poder, los gobiernos de la restablecida democracia debieron afrontar las demandas sociales de verdad y justicia sobre los treinta mil “desaparecidos” que eran el trágico resultado de aquella represión.

Para los militares se había tratado de una guerra no convencional donde sólo habían reconocido “errores y excesos” pero el Presidente de la transición, Raúl Alfonsín, dispuso la formación de una comisión de notables –la CONADEP– para investigar esos crímenes. El informe final de la comisión, *Nunca Más*, resultó un potente relato explicativo que demostró que la dictadura había puesto en marcha un plan sistemático de represión ilegal; y aportó pruebas para el juicio a las Juntas Militares gobernantes desde 1976, cuyos integrantes fueron condenados en 1985 (Crenel, 2008, pp. 102-103).

El informe alcanzó un alto grado de consenso pero años después se lo acusó de promover lo que se llamó la “teoría de los dos demonios”, que exculpaba a la sociedad de toda relación con la dictadura al considerarla como una espectadora inocente de una guerra a la que estaba ajena: los militares de un lado y los guerrilleros del otro. Además, en el informe los desaparecidos eran caracterizados como víctimas inocentes y se los describía por su edad, género y ocupación pero no por su activismo político.

Mientras tanto, las Fuerzas Armadas mostraban descontento y reivindicaban el accionar represivo. Esta inquietud hizo que el gobierno procurara limitar los alcances de su política en 1986 (Ley de Punto Final) y sobre todo cuando luego, en 1987, se produjeron graves episodios de insubordinación de tropas a consecuencia de lo cual –aunque no lo

aceptara como causa– restringió las responsabilidades del terrorismo de Estado a los oficiales superiores que habían impartido las órdenes criminales (Ley de Obediencia Debida). En 1989 una crisis económica con hiperinflación instaló en la sociedad el temor al caos y obligó a Alfonsín a entregar el poder anticipadamente al candidato electo para sucederlo.

El nuevo Presidente, Carlos Menem, promovió “la teoría de la reconciliación nacional”, una nueva narrativa que proponía olvidar las tragedias del pasado dictatorial como única forma de avanzar hacia el futuro, e indultó en 1989 y 1990 a los jefes militares y guerrilleros condenados por la justicia durante la administración anterior.

A mediados de los 90, al cumplirse veinte años del golpe de Estado, comenzó un nuevo ciclo de memoria promovido especialmente por una nueva agrupación formada por los descendientes de los desaparecidos (H.I.J.O.S.). A partir de entonces, se produjo un cambio de perspectiva significativo porque varias agrupaciones de derechos humanos –como H.I.J.O.S. y Madres de Plaza de Mayo– ya no describieron a los desaparecidos como víctimas sino que los reivindicaron como militantes con un proyecto político concreto, del que se proclamaban sus continuadoras.

En 2003, cuando el presidente Néstor Kirchner asumió el poder, adoptó esa memoria como propia y derogó las “leyes de impunidad” de los años 80, con lo cual los juicios por los crímenes de la dictadura se reanudaron y aún se mantienen abiertos.

## **La dictadura en la escuela**

### **a.- Los diseños curriculares**

Durante más de cien años, la educación argentina se mantuvo casi inmutable, con pequeñas modificaciones que no alteraron las bases establecidas en 1884, por la Ley 1420. En lo que se refiere específicamente a la enseñanza de la Historia, imperó desde entonces en la escuela una visión patriótica ejemplar especialmente apropiada para crear en el imaginario colectivo la representación de un país mítico que todos pudieran compartir cuando la sociedad se hizo más compleja y heterogénea por la gran inmigración europea que llegó a la Argentina, a fines del siglo XIX y principios del XX. Esa épica centrada en las hazañas de los héroes de la Independencia aún perduraba a fines de la pasada centuria, a pesar de los cambios que había sufrido la sociedad y la Historia como disciplina. Para ese entonces todos estaban de acuerdo en que era necesaria una actualización en el estudio escolar del pasado.

Cuando el régimen democrático fue restaurado, el gobierno de Raúl Alfonsín se preocupó en forma prioritaria por regenerar a las universidades que habían sido devastadas por la dictadura. En lo relativo a los niveles primario y secundario, se convocó a un Congreso Pedagógico de amplia participación para acordar cuáles eran los principios para introducir modificaciones según las necesidades del momento. Sin embargo, esos cambios quedaron

pendientes. Fue recién durante el gobierno siguiente que se intentó modernizar a la escuela desde sus raíces pero con una reforma “desde arriba”.

La “transformación educativa” se inició con la aprobación de la Ley Federal de Educación en 1993, que extendía para todo el país el trayecto educativo obligatorio a los nueve años que insumía un nuevo nivel por ella creado, la Escuela General Básica, y que era continuado por la Educación Polimodal, un ciclo secundario optativo de tres años más. Una vez decidido esto, debían definirse los nuevos contenidos que se enseñarían en ambos niveles, los que intentarían reflejar una relación más próxima entre lo que preocupaba a los especialistas de las distintas disciplinas y lo que se enseñaba en la escuela, a la vez que se buscaba acercarlos a los intereses de los alumnos. En lo que hace a la Historia, se produjo un gran cambio, cuando el centro de gravedad de los contenidos pasó de la primera mitad del siglo XIX –de donde tradicionalmente se escogían los ejemplos para la educación patriótica– a los procesos históricos del siglo XX y aún a los acontecimientos recientes. La razón para promover este cambio fue la arriesgada hipótesis de que todos los problemas del presente se generaban en el pasado cercano y que con su estudio los jóvenes comprenderían mejor el tiempo que les había tocado vivir. Pero junto con este objetivo se fue abriendo paso otro criterio que se hizo cada vez más fuerte: la idea de que estudiar la trágica experiencia vivida por la sociedad argentina durante la dictadura militar sería fundamental para la formación del ciudadano democrático.

De esta manera, a pesar de la política de conciliación y olvido del gobierno de Carlos Menem, la dictadura apareció tímidamente en los nuevos Contenidos Básicos Comunes (CBC) de Ciencias Sociales aprobados en 1995 por el Ministerio de Educación para todo el país. Allí se establecían como temas para el 9.º año de la EGB: “La violencia política y los gobiernos autoritarios. La transformación económica. El endeudamiento externo. La guerra de las Malvinas y la crisis del autoritarismo” (MCE, 1995, p. 199). Para la Educación Polimodal se disponía que los contenidos fueran profundizados. En esta presentación, la caracterización de la dictadura de 1976 como “gobierno autoritario” no la diferenciaba de los otros gobiernos militares anteriores. Sin embargo, en los años siguientes, e influida por los cambios en la memoria colectiva y las políticas de la memoria, el tema se amplió y varió en forma notable.

Los CBC debían plasmarse en diseños curriculares para las distintas jurisdicciones, ya que la gestión de todas las escuelas primarias y secundarias dependía de las provincias donde estaban ubicadas. De estas veinticuatro jurisdicciones educativas tomaremos para nuestros ejemplos a la Provincia de Buenos Aires, que representa cerca del 40% de todo el país por cantidad de alumnos y docentes. Para este distrito, el programa de estudios de 9º de EGB quedó redactado así en 1999: “Semidemocracia. Proscripción. Golpes militares. Los grupos guerrilleros. La última dictadura militar. El autodenominado Proceso de Reorganización Nacional. La violación de los derechos humanos. La causa de Malvinas a través de la historia”

(DGCE. T. II, 1999, p. 199). Se ampliaba pocos años después de esta forma lo que los CBC habían dispuesto. En la Educación Polimodal el pasado reciente argentino se incorporó al segundo año: “El golpe militar de 1976. Consolidación del terrorismo de estado y retracción de la actividad política. La Guerra de Malvinas: fracaso en la construcción de legitimidad política. La vuelta a la democracia. Afirmación de las instituciones republicanas y reglas políticas democráticas. Política de derechos humanos. Relación conflictiva con los militares. [...] El papel de la justicia en la consolidación de la democracia republicana. [...] Contracción de la producción industrial y expansión del capital financiero. Presión de la deuda externa, estancamiento económico e hiperinflación. [...] Censura y destrucción de publicaciones. Renacimiento de la actividad cultural” (DGCE, 1999, p. 52).

En este último diseño la presencia de la historia reciente es muy importante y podríamos decir que desde entonces su estudio se encuentra, sobre todo, en este nivel educativo. Sin embargo, deberíamos realizar dos reparos a esta afirmación. El primero es que la historia reciente se ubicaba en la parte final de un extenso programa de estudios, que se iniciaba en el siglo XVIII e incluía toda la historia argentina, por lo cual casi nunca se la llegaba a tratar el final del siglo XX por falta de tiempo. El segundo es que, como el trayecto educativo obligatorio terminaba en la EGB, el Polimodal resultaba un nivel más reducido en la cantidad de alumnos y más homogéneo en su extracción social.

Este diseño de Polimodal estuvo vigente hasta 2004, año en que fue reemplazado por otro que ampliaba la presencia del pasado cercano. El nuevo currículo se centró en la historia latinoamericana y argentina, contextualizando el estudio de esos temas en la historia mundial, fundamentalmente europea. Segundo año se iniciaba en 1930 y llegaba hasta la actualidad, dividido en dos bloques. El punto “d” del segundo trataría específicamente a la dictadura: “La dictadura militar en la Argentina, 1976-1983. El terrorismo de Estado: política de detenciones-desapariciones como metodología central de control social y político estatal. La ‘justificación’ de la represión ilegal. Los campos de concentración y exterminio. La vida cotidiana en los primeros años de la dictadura: miedo, inseguridad, censura, corrupción y exilio. El deporte y la política: el Mundial de fútbol de 1978. La respuesta de la comunidad jurídica internacional a los regímenes terroristas de estado. La lucha de la sociedad argentina por la aparición con vida de los desaparecidos. La disputa con Chile por el Beagle. La guerra de Malvinas: de la causa nacional a la guerra absurda. El derrumbe del poder militar” (DGCE, 2003, p. 183).

A pesar de las intenciones de la “transformación educativa”, con el transcurso del tiempo se extendió en la opinión pública la percepción de que la educación en vez de mejorar se deterioraba y algunos sectores le adjudicaron a la reforma toda la responsabilidad de ese daño. Este descrédito facilitó la sanción de una nueva norma para reemplazar a la Ley Federal. La Ley Nacional de Educación aprobada en 2006 dirigió el conjunto de sus disposiciones a eliminar buena parte de las innovaciones con las que se procuró modernizar a la educación en

los años anteriores. Sin embargo, algo de la antigua reforma se salvó y aún resultó fortalecido: la valoración de la enseñanza del pasado reciente. La nueva ley fija en su art. 92 algunos contenidos obligatorios para todas las jurisdicciones. Entre ellos: “El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instalando el terrorismo de estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del estado de derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos (MCE, 2006). La Ley Nacional de Educación eliminó a la EGB y el Polimodal y los reemplazó por una educación primaria y secundaria de seis años cada una o de siete y cinco, según las jurisdicciones, ambas obligatorias. La historia reciente se trata desde entonces en un solo año de la secundaria. En el caso de la Provincia de Buenos Aires, en un diseño que se aplica desde 2011 e incluye historia universal, latinoamericana y argentina, el tema figura en 5.º año de secundaria. Las mayores novedades son la reducción en la periodización –se incluye a la dictadura en un período que va de 1955 a la actualidad–, una novedad en la denominación –se habla de la “dictadura cívico-militar”– y una redacción menos prescriptiva de los temas. En esta última cuestión, resulta llamativa la omisión de la Guerra de Malvinas, tema vinculado a la dictadura y prescripto por el art. 92 inc. “b” de la Ley de Educación.

#### **b.- Los nuevos manuales**

Con la reforma iniciada en 1993, todos los manuales existentes quedaron obsoletos y debieron producirse otros que incluyeran los nuevos contenidos. En el currículum reformado la dictadura adquiriría una centralidad creciente, pero esto no se percibe en los nuevos textos. Siendo que los manuales se subordinan a los planes de estudio, es un fenómeno curioso que intentaremos explicar a partir de los textos para 9.º de EGB y 2.º de Polimodal publicados por las editoriales Aique, Kapelusz, Santillana, Puerto de Palos y Tinta Fresca entre 1999 y 2008.

La primera cuestión para tener en cuenta es el carácter moderado que tuvo la instalación del tema en los CBC aprobados en 1995, donde se define a la dictadura como un régimen autoritario que no se distingue de los que la antecedieron y cuya instalación parecería explicarse por la violencia política que la precedió (“La violencia política y los gobiernos autoritarios”). De la misma forma, la “cuestión militar” que asoló a los gobiernos democráticos hasta 1990 no aparece en los contenidos como un problema importante cuando se trata la transición democrática. Sobre la base de estos puntos, los manuales hicieron su reinterpretación y establecieron un esquema explicativo persistente que sólo admitió muy parcialmente las variaciones de la memoria colectiva y que puede esquematizarse de esta forma:

- 1.- Represión: Todos los manuales hacen referencia a secuestros, centros clandestinos de detención, tortura y “desaparición”. También describen su política de censura,

silenciamiento y ocultamiento. En todos los casos los “desaparecidos” son caracterizados por edad, género y ocupación y no por su militancia política.

2.- Política económica. El conjunto destaca el predominio de las actividades financieras sobre las productivas, además de la corrupción, la desindustrialización y sus efectos sociales.

3.- Malvinas. Todos interpretan a la guerra sólo como un intento irresponsable de la dictadura en busca de una salida para sus problemas internos. En ningún caso se profundiza sobre la adhesión popular que los militares lograron en un primer momento ni en las reivindicaciones del conflicto que se realizaron desde 2007.

4.- Organismos de Derechos Humanos. Ningún libro se refiere a las diferencias entre los organismos y al interior de algunos, como es el caso de las Madres de Plaza de Mayo. Brindan datos sobre ellos pero sólo excepcionalmente se refieren a la importancia de su accionar político.

En el relato de los libros escolares, el informe de la CONADEP tiene el papel de una fuente privilegiada que aparece en todos ellos y en la mayoría en forma explícita. Como sostiene Emilio Crenzel: “[...] el *Nunca Más* consagró un nuevo régimen de memoria sobre el pasado de violencia política y desapariciones al tornarse la constelación de sentido hegemónica para pensarlo y evocarlo” (Crenzel, 2008, p. 146) Este autor se ocupa de la elaboración, las características, la difusión y las resignificaciones del informe a través del tiempo. Sin embargo, en los manuales se mantiene casi invariable la interpretación inicial de una sociedad inocente e indefensa entre la guerrilla y los represores ilegales, una visión sólo matizada en algunos textos.

Una cuestión que se repite en la totalidad de los libros es que en ellos se describe al terrorismo de estado, pero no se habla de la violencia revolucionaria. No hay mención a las estrategias de las organizaciones armadas ni de los grupos de la izquierda insurreccional (foquismo, activismo social y político), ni tampoco a acciones y criterios de la acción guerrillera en la época, como verticalismo, entrenamiento guerrillero, clandestinidad, justicia popular, etcétera. En este aspecto pueden arriesgarse dos posibles razones. La primera de ellas es que luego del gobierno de Alfonsín, donde se ordenó simultáneamente el juicio de los responsables de la represión ilegal y el de los líderes guerrilleros, las decisiones del gobierno siguiente indultaron a ambos sectores, a la vez que, los organismos de derechos humanos reclamaron cada vez con más repercusión la condena de todos los represores introduciendo una novedad significativa al reivindicar a los desaparecidos como militantes políticos y no como simples víctimas. En 2003 esta perspectiva es transformada por el gobierno de Kirchner en la visión oficial pero incorporando una modificación al desvincular a los militantes de las acciones violentas y caracterizarlos sólo como jóvenes idealistas que pretendían terminar con la injusticia social. Todo esto hace que el problema de la violencia revolucionaria se transforme en

un tema molesto que no está resuelto por la sociedad, lo que hace casi imposible su tratamiento escolar. Pero, a la vez, es un tema necesario para comprender y discutir los años 70 en Argentina.

La discusión y contraposición de interpretaciones son algunos de los procedimientos que se requerían como contenidos procedimentales en los CBC. Esta es una cuestión difícil de incorporar a la escuela y también a los manuales, desde siempre acostumbrados a brindar una visión única. En este caso, el tema dificulta aún más la controversia. Las polémicas son encarnizadas en el ámbito académico –como la desatada por la condena ética de Oscar del Barco por los atentados guerrilleros (AA. VV., 2007)– pero es dudoso que algo similar pueda ocurrir en la escuela. En ella, la referencia fundamental son las políticas oficiales de la memoria cuyo objetivo es construir visiones del pasado que legitimen las acciones del presente. Algo muy similar, en definitiva, de lo que se pretendía con la mitificación de los héroes durante los cien años anteriores a la reforma. Esta tensión entre los usos del pasado y la necesidad de promover en la escuela el pensamiento crítico se resuelve normalmente –antes y ahora– en favor de la primera opción. Pero lo que debería pensarse es si esta adhesión a la “corrección política” del momento no dará como resultado una conciencia sólo formal sobre la defensa de los derechos humanos, poco operativa si llega el momento de defenderlos ante nuevos peligros.

Podríamos decir, en consecuencia, que existen dos lógicas que simultáneamente se acercan y se rechazan. Por una parte, el currículum oficial *propone* el deber ser; por otra, las editoriales *disponen* cómo serán las clases a través de los libros escolares, que continúan siendo un instrumento privilegiado por los docentes para la preparación de sus clases.

### **c.- Los profesores**

¿Cuáles son los resultados de estos quince años de educación contraria a la dictadura y favorable al respeto a los derechos humanos en Argentina? Un problema para evaluar resultados es que se carece de datos empíricos sobre lo que ocurre dentro de las aulas. Sin embargo, investigaciones recientes permiten afirmar que el rechazo de los alumnos a los gobiernos militares y sus ideas es marcado y aún mayor que en Brasil y Uruguay. También que para los jóvenes de estos tres países la historia reciente es la que más despierta su interés (Cerri y Amézola, 2010). Sin embargo, esa comprobación no debiera tranquilizarnos. Varias cuestiones deberían tenerse en cuenta sobre la eficacia de esta educación.

La primera es que la Ley Nacional de Educación promueve generar en los alumnos “reflexiones y sentimientos democráticos”, pero la reflexión hace imprescindible discutir ideas, lo que choca con una tradición escolar arraigada en América Latina que es la de evitar la controversia, a la que se considera un ejercicio intelectual pernicioso. Pero si no se produce esa reflexión, la consecuencia no deseada a la que una mirada superficial puede contribuir es

que el tema se transforme en una simple “película de terror” donde un grupo de monstruos, sin ninguna conexión con el resto de la población, atormenta a la sociedad obedeciendo tan sólo a su maldad implícita. Uno de los debates más importantes sobre la enseñanza de estos temas ha sido cómo evitar su “pedagogización” (entendida ésta como cristalización de sentidos); cómo superar la convicción simplista de que recordar garantiza “no repetir” cuando el siglo XX y lo que va del XXI demuestran que la memoria no es garantía suficiente para estar a salvo de la reiteración de hechos tan trágicos como los ya ocurridos.

Además, la “cultura escolar” limita el espectro de memorias de posible circulación en las aulas. La escuela puede reivindicar a las víctimas inocentes, pero ¿podría exaltar las acciones armadas de la guerrilla, siguiendo el último ciclo de las políticas oficiales de la memoria? Por su parte, como plantea Traverso refiriéndose en general al problema de la memoria, con la crisis de las ideologías y de la épica de la resistencia un cambio de esa índole parece difícil: “En una época de humanitarismo en la que no hay ya *vencidos* sino simplemente *víctimas*, esta memoria ya no interesa a mucha gente” (Traverso, 2007, p. 71).

Asimismo, una dificultad de gran importancia es que la mayoría de los docentes no ha estudiado a la dictadura en su escuela secundaria ni en su educación histórica y didáctica posterior. Estas carencias debieron atenderse con programas de actualización en contenidos y metodologías de enseñanza para los profesores en ejercicio. Algo de esto se está haciendo *a posteriori*. Existen algunos programas como “Jóvenes y Memoria” de la Comisión Provincial por la Memoria –el más antiguo– y las actividades de “Memoria Abierta”. También el Ministerio de Educación ha implementado recientemente su programa “Educación y Memoria”. Sin embargo, esas acciones son insuficientes. El carácter voluntario de la participación presenta la paradoja de que sólo intervienen en estos programas los docentes más interesados y que más conocen de esos contenidos.

Los menos preparados continúan atribulados por la drástica inversión de criterios que produjo la reforma. La escuela, desde siempre, se ocupó de evocar el pasado glorioso de la patria para formar el carácter de los niños con el ejemplo de la conducta de los héroes hasta que recibió el mandato de ocuparse de la dictadura, lo que invirtió dramáticamente ese modelo: desde entonces hay que recordar las acciones miserables y despiadadas de los militares para aprender a no repetir ese pasado vergonzoso. Este cambio pone a los docentes en una tensión que resulta para muchos insoportable y no son pocos los que la solucionan con la omisión o la banalización del compromiso.

¿Cuál es el verdadero problema que la escuela debería tratar sobre este tema? La maldad de los dictadores está suficientemente probada y resultaría necesario reflexionar sobre algo que nos involucra a todos. ¿Cómo fue posible que los militares ejercieran su poder despiadado sin que hubiera casi muestras de resistencia –salvo la de los organismos de derechos humanos– hasta la derrota de la Guerra de Malvinas? Como sostiene Guillermo



O'Donnell: "Para que eso ocurriera hubo una sociedad que se patrulló a sí misma: más precisamente, muchas personas –no sé cuantas, pero con seguridad no fueron pocas– que sin necesidad 'oficial' alguna, sólo porque querían, porque les parecía bien, porque aceptaban la propuesta de ese orden que el régimen –victoriosamente– les proponía como única alternativa a la perpetua evocación de la imagen del "caos" pre-1976, se ocuparon activa y celosamente de ejercer su propio *pathos* autoritario" (O'Donnell, 1997, pp. 137-138) Este es, en definitiva, el gran problema al que se debería avocar hoy la escuela.

### **Bibliografía**

AA. VV. *Sobre la responsabilidad: no matarás*. Córdoba, Ed. El Cíclope/La intemperie/Ed. De la UNC, 2007.

CERRI, Luis Fernando y Gonzalo de Amézola. "El Estudio Empírico de la Conciencia Histórica en Jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay", en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* N.º 24, UV, 2010.

CRENZEL, Emilio. *La Historia Política del Nunca Más*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2008.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. *Educación Polimodal. Contenidos y expectativas de logro*. La Plata, 1999.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. *Diseño Curricular. Educación Inicial. Escuela General Básica*. Tomo II. La Plata, 1999.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. *Programa de Definición del Diseño Curricular del Nivel Polimodal*. La Plata, 2003.

LVOVICH, Daniel y Bisquert, Jacqueline. *La cambiante memoria de la dictadura*. Los Polvorines, UNGS/Biblioteca Nacional, 2007.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. 1995.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Ley de Educación Nacional (Ley N.º 26.206), 2007.

O'DONNELL, Guillermo. "Democracia Argentina. Micro y Macro", en O'Donnell, G. *Contrapuntos. Ensayos Escogidos sobre Autoritarismo y Democratización*. Buenos Aires, Paidós, 1997.

TRAVERSO, Enzo. "Historia y Memoria. Notas sobre un Debate", en Franco, Marina y Levín, Florencia (comps.) *Historia Reciente*. Buenos Aires, Paidós, 2007.